

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Actitudes hacia la Discapacidad en alumnos de Magisterio Infantil: La formación inicial docente.

Sara Seva Larrosa

Departamento Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, Alicante, España

ssl29@alu.ua.es

Resumen

En esta investigación hemos estudiado las Actitudes Hacia la Discapacidad de los futuros docentes de magisterio Infantil de la Universidad de Alicante. Se ha realizado un estudio comparativo de docentes en su primer año de formación y docentes que han finalizado el grado de Magisterio Infantil, a través la “Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad” de Verdugo, Arias y Jenaro (1992). Realizando un análisis comparativo de las cinco subescalas que aborda la esta: Valoración de capacidades y limitaciones, Reconocimiento/ Negación de derechos, Implicación personal, Calificación genérica y Asunción de roles. A la luz de los resultados se obtiene una diferencia significativa entre los dos grupos en algunas de las subescalas, lo que da lleva a la conclusión de que el desarrollo inicial docente, entre otros factores, es posible influya en esta variación.

Palabra clave: Actitudes hacia la discapacidad, docentes, estudiantes, egresados.

Attitudes towards disability in child teaching students: initial teacher training.

Sara Seva Larrosa

Department of developmental psychology and didactics, University of Alicante, Alicante, Spain

ssl29@alu.ua.es

Abstract

In this research we studied attitudes towards disability in the future teachers of teaching children at the University of Alicante. A comparative study of teachers being done in your first year of training and teachers who have completed the degree of child teaching, through the “scale of attitudes toward persons with disabilities” Verdugo, Arias and Jenaro (1992). Conducting a comparative analysis of the five subscales which addresses this: assessment of capacities and limitations, recognition / denial of rights, personal involvement, generic qualification and assumption of roles. In the light of the results obtained a significant difference between the two groups in some of the subscales, which leads to the conclusion that teacher initial development, among other factors, it is possible to influence this variation.

Key words: Attitudes toward disability, teachers, students, graduates.

1. Introducción


En la presente investigación se pretende observar las Actitudes Hacia la Discapacidad de alumnos de primer año de grado de Magisterio infantil en comparación con los recién egresados, con ello podremos ver a rasgos generales cómo ha afectado su formación inicial docente (o grado) a estas. Además, se pretende ver las diferencias de esta muestra respecto a edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Esta investigación se realiza debido a que, en lo referente al entorno educativo, las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de alumnos con diferentes grados de habilidad y discapacidad parecen ser un factor clave para una inclusión exitosa (Jarvis y French, 1990; Rizzo y Vispoel, 1991; Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson y Vogler, 1996; Hodge y Jansma, 1999; Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Y, por lo tanto, se pretende observar si la formación inicial entre otros factores permite a los alumnos una mejora de las actitudes hacia la discapacidad.

Una de las mayores barreras que se pueden encontrar las personas con discapacidad son las actitudes hacia ellas, más que las barreras arquitectónicas o que derivan de su propia deficiencia, influyendo pues en diversos contextos de su vida cotidiana, como puede ser la escuela. Este entorno donde los más pequeños pasan gran parte de su tiempo y pueden verse afectados con actitudes negativas. Se han desarrollado acciones que contribuyen a suprimir las barreras para favorecer su acceso y su inclusión social (Sharma, Moore y Sonawane, 2009; Arana, Rodríguez y Meilán, 2008). Si bien estas actuaciones son importantes, deberían ir acompañadas de medidas que estimulen las relaciones interpersonales entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros, quienes constituyen su grupo de referencia social (Suriá, 2011; Bueno y Mirambel, 2003; Polo y López, 2005). En este sentido, los valores transmitidos por la sociedad son fundamentales para el apoyo a la inclusión social (Verdugo y Schalock, 2009) y la mejora de calidad de vida (Verdugo, 2009) tanto para personas con discapacidad como para el conjunto de la sociedad.

Con lo cual, en este estudio se considera el enfoque funcional (Alonso, Navarro y Vicente, 2008), que tiene en cuenta no sólo las limitaciones físicas y funcionales del individuo, sino también las representaciones sociales generadas en torno a ella, fruto del estereotipo que se ha creado en relación a la discapacidad (Soto y Vasco, 2008). De esta manera, no se trata de un atributo de la persona, sino de un conjunto de condiciones relacionadas, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social, en este caso de los docentes y su continua interacción con los alumnos con discapacidad.

La necesidad de modificar dichas actitudes y la de favorecer y promover activamente la no discriminación viene siendo reconocida y demandada no solo en los estudios y trabajos específicos centrados en esta temática (Flórez, Aguado & Alcedo, 2009; Nowicki, 2006), sino también desde estamentos educativos y organismos e instituciones variados que potencian la promulgación y el posterior desarrollo normativo de leyes que abordan específicamente este tema (Estatuto del Estudiante Universitario, 2010; Boletín Oficial del Estado, 2007).

Por todo ello, es el camino hacia la educación inclusiva es crucial tanto en aspectos arquitectónicos como actitudinales. De hecho, Avramidis y Norwich (2002) describen la educación inclusiva como el proceso de la reestructuración de los centros ordinarios con el objetivo de todas las escuelas para poder dar cabida a todos los niños, independientemente de su discapacidad o necesidades especiales de educación. Varias investigaciones han sugerido que el concepto de educación inclusiva es más complicado que proporcionar educación para todos los niños dentro del aula, y se relaciona con el concepto mucho más grande de lo social la inclusión y el estado valioso para todas las personas en la sociedad, independientemente de las diferencias o la discapacidad (Forlín, 2006; Mastropieri y Scruggs, 2001; Thomazet, 2009; Zoniou-Sideri y Vlachou, 2006). Considerando estas aportaciones también se ha sugerido que un enfoque inclusivo de la educación es beneficiosa para todos los niños, y las recompensas de un ambiente inclusivo no se limitan a niños con necesidades de educación especial (Nind y Wearmouth, 2006).



Teniendo en cuenta las actitudes hacia la discapacidad en un ambiente inclusivo fueron Boyle, Scriven, Durning y Downes (2011), quienes han añadido que una actitud positiva hacia educación inclusiva era aún más importante que la dotación de recursos de la escuela, ya que es el maestro el que ha de aplicar las prácticas inclusivas. Pearce (2009) también destacó la importancia de la formación inicial de los docentes, teniendo en cuenta que las actitudes más positivas en diferentes estudios se evidenciaban en aquellos maestros que se habían preparado en su formación inicial para enseñar a todos niños, comparados con aquellos que no habían sido preparados y capacitados para enseñar una diversidad en el aula.

Por todo ello, las actitudes de los profesores en formación hacia la educación inclusiva han demostrado ser es un predictor significativo para una futura implementación de la integración (Sze, 2009). La formación inicial de docentes para la educación inclusiva ha demostrado ser un eficaz método para mejorar las actitudes hacia la educación inclusiva (Forlín, 2010). Un estudio llevado a cabo por Loreman, Forlín y Sharma (2007) sobre las actitudes antes y después de la formación de educación inclusiva encontró que el entrenamiento ha tenido éxito en la mejora de las actitudes.

Es necesario entonces que la formación del profesorado aporte parte de esas actitudes hacia la discapacidad, ya que si el maestro es un guía necesitará tener interiorizados estos conocimientos para poder transmitirlos, para comparar las actitudes hacia la discapacidad en el primer año con egresados de la carrera de magisterio Infantil, las diferencias respecto al sexo. El contacto con la discapacidad y la edad se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos de primer año respecto a alumnos egresados en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.1: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos de diferentes edades (<20, 21-30, 31-40, 41-50) en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.2: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos que han tenido o no contacto con personas discapacitadas en las cinco subescalas.

Hipótesis 1.3: Existen diferencias significativas en las actitudes hacia la discapacidad en alumnos respecto al sexo (Hombre-Mujer) en las cinco subescalas.


2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 152 estudiantes, tanto mujeres (140) como hombres (12). Por un lado, 76 de primer curso de Magisterio infantil de la Universidad de Alicante y, por otro lado, 76 egresados de Magisterio Infantil los cuales comenzaron y finalizaron el grado el mismo año, en la Universidad de Alicante.

2.2. Medidas

El instrumento utilizado ha sido la “Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad” de Verdugo, Arias y Jenaro (1992) que ofrece suficiente contrastación empírica en orden a la medida de este tipo de actitudes. Este instrumento posee validez y fiabilidad, para valorar actitudes hacia la discapacidad en cualquier ámbito de trabajo. Los autores estimaron la fiabilidad global de la escala mediante tres métodos diferentes: el coeficiente alfa de Cronbach (.92), dirigido a evaluar el grado de consistencia interna; también el método de división en mitades con el propósito de evaluar qué punto de las dos mitades de la escala compuestas por ítems miden un único constructo; y el método



Lambda de Guttman, cuya finalidad es examinar el nivel de fiabilidad que tendría la escala completa si esta se diviese en dos partes y se combinase a continuación.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante dos procedimientos diferentes. Por un lado, se ha recogido la muestra de los alumnos del primer año de Grado en Magisterio Infantil pasando el cuestionario en dos aulas de la Universidad de Alicante.

Por otro lado, la recogida de datos del alumnado egresado se ha llevado a cabo a través de una plantilla virtual. Esto se ha realizado contactando a través de correo electrónico con los sujetos. Estos dos procedimientos se llevaron a cabo entre los meses de noviembre y diciembre de 2015.

En todo momento se ha dejado claro el total respeto por la privacidad de los datos personales de los participantes (todos mayores de edad en este caso).

El tipo de diseño llevado a cabo es un diseño comparativo en el cual se han seleccionado dos grupos de sujetos y han sido comparados por las variables de curso, en el que se encuentran en el Grado de Magisterio Infantil (primer año de grado o egresados en el mismo año), edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Dentro de esos grupos se han analizado estadísticamente las cinco subescalas correspondientes a “Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad” de Verdugo, Arias y Jenaro (1992). Las cuales se identifican con los siguientes nombres:

- Subescala 1: Valoración de capacidades y limitaciones.
- Subescala 2: Reconocimiento/ Negación de derechos.
- Subescala 3: Implicación personal.
- Subescala 4: Calificación genérica.
- Subescala 5: Asunción de roles.

Los análisis estadísticos realizados incluyen los descriptores de los grupos de cada una de las variables, así como las pruebas de homogeneidad de varianzas correspondientes (Levene). Dichas pruebas confirman la idoneidad de las muestras a la hora de efectuar el análisis de la ANOVA.

3. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en las comparativas realizadas respecto a las variables: curso, en el que se encuentran en el Grado de Magisterio Infantil (primer año de grado o egresados en el mismo año), edad, contacto con personas con discapacidad y sexo. Se expone cuáles de las subescalas muestran diferencias significativas en cada una de las variables mencionadas. Los resultados que se exponen a continuación se pueden ver reflejados de forma clara en la Tabla 1.

Dentro del marco de Actitudes hacia la discapacidad de los alumnos participantes, se encuentran diferencias significativas en lo que respecta a la situación académica (primer año de grado o egresados en el mismo año). Estas diferencias se ven reflejadas en las subescalas 1(Valoración de capacidades y limitaciones) y 3(Implicación personal) siendo la media superior en egresados en ambos casos. Para ello, Levene nos confirma que se cumple la homogeneidad de las varianzas en todas las subescalas excepto en la 3, la cual hace referencia a la implicación personal de los alumnos.

La edad es otro de las variables a comparar y en ella podemos apreciar diferencias significativas en la subescala 1 la cual hace referencia a la valoración de capacidades y limitaciones, como se muestra en la Tabla 1 en el rango de edad de 41 a 50 años se percibe una valoración de las capacidades y de las limitaciones más elevadas que en las otras edades. La prueba de Levene confirma, en este caso, la homogeneidad de las varianzas en todas las subescalas.

En lo que se refiere al contacto que han tenido los alumnos con la discapacidad los resultados muestran que no se encuentran diferencias significativas. Es decir, los alumnos que no han tenido contacto con la discapacidad y los que si la han tenido muestran unas valoraciones muy similares en las diferentes subescalas a las que hace referencia la escala. Y, Levene nos confirma la homogeneidad de las varianzas en este aspecto.

Respecto a la variable sexo se aprecia que no existen diferencias significativas en ninguna de las subescalas que se han tenido en cuenta, es decir que no se ven reflejadas diferencias entre hombres y mujeres en las actitudes hacia la discapacidad del alumnado de Magisterio Infantil de la Universidad de Alicante. En las subescalas 3 y 4, que hacen referencia a la implicación personal y a la calificación genérica respectivamente, no se cumple la homogeneidad de las varianzas según la prueba de Levene.

Tabla 1

Medias obtenidas para cada uno de los grupos experimentales según la escala de actitudes hacia la discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1992).

	AÑO		SEXO		CONTACTO		EDAD			
	P.A	EGRESADO	Mujer	Hombre	SÍ	NO	<20	21-30	31-40	41-50
SUB.1	47.29	50.41*	48.59	51.83	48.78	48.93	46.84	49.95	48.71	50.00*
SUB.2	59.59	60.47	59.86	62.00	59.86	60.23	59.73	60.24	59.57	60.00
SUB.3	39.37	40.78*	39.97	41.25	40.23	39.89	39.47	40.29	41.29	42.00
SUB.4	23.20	23.83	23.36	25.25	23.32	23.73	23.00	23.76	24.00	23.00
SUB.5	18.58	18.91	18.63	20.08	18.46	19.07	18.75	18.65	19.71	21.00

PA: Primer año.

*: diferencias significativas entre medias $P < .05$

4. Discusión

Para poder realizar un debate sobre los datos obtenidos se ha de tener en cuenta que la escala empleada ha sido “Escala de Actitudes hacia la Discapacidad” de Verdugo, Arias y Jenaro (1992), el cual se evalúa en función de cinco subescalas: SUB 1: Valoración de capacidades y limitaciones, SUB 2: Reconocimiento/ Negación de derechos, SUB 3: Implicación personal. SUB 4: Calificación genérica. SUB 5: Asunción de roles. En función a esta, las cuatro variables analizadas han mostrado diferentes resultados.

En lo que respecta a los alumnos de primer año y egresados podemos ver diferencias significativas en solamente dos subescalas. Por un lado, la subescala que hace referencia a la valoración de capacidades y limitaciones, esto es probable que exista un cambio respecto estas en la formación inicial docente, ya que a lo largo de la carrera se muestran la funcionalidad que pueden llegar a tener las personas con discapacidad.

Y por otro lado también existen diferencias significativas en lo que a la implicación personal se refiere, los docentes de último año muestran mayor implicación personal que los de primer año. Con lo cual se cumple parte de la Hipótesis 1, aunque en las otras subescalas se cumple la hipótesis nula, ya que no se muestran diferencias significativas. Es posible observar en las pruebas que en la subescala 3 no se cumple la homogeneidad de varianzas, en lo que respecta al momento académico (primer año y egresados), pero cabe destacar que un análisis más detallado de los

datos muestra que los valores extremos causantes de este desajuste corresponden al grupo egresados y se hayan por debajo de la media. no obstante, esta media sigue siendo superior significativamente a la media de los alumnos de primer año. Por tanto, estos datos extremos no afectan en las diferencias significativas de las medias.

En cambio, en lo que se refiere a la edad existe homogeneidad de las varianzas, en las cinco subescalas mencionadas. En esta ocasión solamente encontramos diferencias significativas en lo que se refiere a las capacidades y limitaciones, puede ser debido a que el paso del tiempo marque alguna diferencia dentro de esta. Esto nos lleva a la conclusión de que se cumplen la hipótesis nula en todas las subescalas excepto en la subescala número 1 respecto a la edad de los participantes definida, en este caso, entre <20-50.

También se trata de un grupo homogéneo en cuanto al contacto con personas con discapacidad, pero no encontramos en este grupo diferencias significativas con respecto a este aspecto en ninguna de las subescalas. Sin embargo, otras investigaciones nos muestran que en este sentido se observa que docentes en activo que han tenido contacto con personas con discapacidad y aquellos con mayor experiencia en integración educativa presentan mayor nivel de aceptación y otorgan mayores posibilidades de integración a los estudiantes con discapacidad que aquellos que no han tenido contacto y experiencia directa en sus clases (Bilbao, 2008; Díaz, 2004). En este caso es posible que influya la práctica en el ámbito educativo.


En lo que hace referencia a al sexo (hombre o mujer) no se encuentran diferencias significativas respecto a este, esto es posible que sea debido a que en la muestra la cantidad de hombres no es representativa. La muestra está compuesta por doce hombres y por ciento cuarenta mujeres. Con lo cual, puede ser debido a esto que no existan diferencias entre la muestra en lo que a sexo se refiere.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, cabe destacar una futura línea de investigación, ya que sí existen diferencias significativas en algunas de las variables respecto al momento académico. Pero a pesar de esto las diferencias podrían ser superiores en el proceso de formación docente, con lo cual se podría implantar un programa de trabajo en los años de formación inicial respecto a las Actitudes hacia la Discapacidad para profundizar en estos aspectos y conseguir una diferencia significativa más amplia que sitúe a los alumnos egresados con unas actitudes respecto a las personas con discapacidad más adecuada al final que al inicio de su formación.

Referencias

- Alonso, M. J., Navarro, R., & Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca*, (13), 476-491.
- Auzende, J. M., Honza, E., Boespflug, X., Deo, S., Eissen, J. P., Hashimoto, J., ... & Joshima, M. (1990). Active spreading and hydrothermalism in North Fiji Basin (SW Pacific). Results of Japanese French Cruise Kaiyo 87. *Marine geophysical researches*, 12(4), 269-283.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78.
- Bueno, A., & Mirambel, E. (2003). Escala de Actitudes hacia la Discapacidad en la Universidad: Presentación. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 36-39.

- Domínguez, S. R., Martínez, J. M. A., & Meilán, J. J. G. (2008). Los servicios de atención psicológica en la universidad española: análisis crítico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 61(4), 357-368.
- Flórez, M. ^a A., Aguado, A., y Alcedo, M. ^a A. (2009). «Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating Children With Special Needs in Physical Education: A School District Assessment Model From Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1).
- Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E. W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5(1), 12-25.
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of Contact Time and Location of Practicum Experiences on Attitudes of Physical Education Majors.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274.
- Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124.
- Sánchez, M. T. P., & Justicia, M. D. L. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 3(7), 121-132.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349(2), 23-43.

- 
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., Arias, B., & Schalock, R. L. (2009). Escala Integral. Evaluación Objetiva y Subjetiva de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual. *Madrid: CEPE*.
- Vispoel, T. L. R. W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.